

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filozofie
Studijní program: Filozofie
Studijní obor Filozofie humanitních věd
(kombinace):

Význam porozumění ve výchově a vzdělávání

The Importance of Understanding in Education

Bakalářská práce: 10-FP-KFL- 0022

Autor:
Stanislav Martinec

Podpis:

Adresa:
Slovanská 1347/77
405 02 Děčín

Vedoucí práce: PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.
Konzultant: PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
53				18	1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce

V Liberci dne: 5. dubna 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra filosofie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

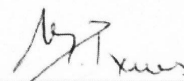
Kandidát: **Stanislav MARTINEC**
Adresa: **Slovanská 1347/77, Děčín VI - Letná**
Studijní obor(kombinace): **Filozofie humanitních věd**
Název BP: **Význam porozumění ve výchově a vzdělávání**
Název BP v angličtině: **The Importance of Understanding in Education**
Vedoucí práce: **PhDr. Jana Šturzová, Ph.D.**
Konzultant:
Termín odevzdání: **30. 04. 2010**

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): STANISLAV MARTINEC

Datum:

13. 05 2009

Podpis:



- Cíl:** Reflexe problému porozumění ve výchově a vzdělávání ve vybraných dílech české filosofické literatury.
- Požadavky:**
1. Tematický plán:
 - 1) Náhled a názor ve výchově a vzdělávání
 - 2) Předpoklad sdílení ve výchově a vzdělávání
 - 3) Úloha porozumění ve výchově a vzdělávání
 2. Konzultace k bakalářské práci 1x měsíčně.
 3. odevzdání první verze BP 15. 12. 2009.
- Metody:** Interpretace studovaných odborných textů založená na komparaci, analýze a syntéze.
- Literatura:**
- KRATOCHVÍL, Zdeněk: Výchova, zřejmost, vědomí. Praha: Hermann & synové. 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- PATOČKA, Jan. Filosofie výchovy. Praha: Studia pedagogica č. 18, 1997. ISSN 0862-4461.
- PALOUŠ, Radim: Ars docendi. Praha: Karolinum. 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- PALOUŠ, R. Čas výchovy. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Význam porozumění ve výchově a vzdělávání vypracoval samostatně a že jsem uvedl veškerou použitou literaturu.

V Děčíně dne 4. dubna 2010

Stanislav Martinec

.....

...

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Šturzové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce.

Prohlášení

Byl (a) jsem seznámen (a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval (a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 5. 04. 2010

Stanislav Martinec

Resumé

Bakalářská práce se zabývá otázkou porozumění ve výchově a vzdělávání. Vychází z pojetí filozofické výchovy reprezentované zejména Janem Patočkou. Nestojí tedy na obecných tezích pedagogiky, jakožto nauky o výchově. Nejedná se tedy ani o návod, jak vychovávat či vzdělávat. V této práci bude výchova a vzdělávání předmětem filozofického pojetí rozvoje osobnosti, jako předpokladu pojetí pedagogické výchovy. Cílem práce bude proto i uchopení stěžejních problémů tolerance a porozumění ve výchově. Filozoficky pojatá výchova je zaměřena na formování osobnosti, které souvisí mimo jiné s celoživotním získáváním zkušeností. Utváří se tak nejen vztah člověka k druhému či společnosti, ale i k sobě samému.

Klíčová slova:

Výchova, vzdělávání, porozumění, sdílení, tolerance, dialog, učitel, žák, Paideia

Summary

This bachelor's work deals with issue of understanding in education. This work is based on the concept of philosophy of education especially represented by Jan Patočka. So it isn't stands on the general theses of pedagogy as the science of education. It is also not about how to nurture and educate. This work will be educating the subject of philosophical concepts of personality development, as if the concept of pedagogical education. The aim of the work will be hold of the key issues of tolerance and understanding in education. The philosophically education is focused on personality formation, which is also connected with the acquisition of lifelong experience. So it's gives rise relationship between man and the other person or society and oneself.

Keywords:

Education, training, understanding, sparing, tolerance, dialogue, teacher, student, Paideia

Zusammenfassung

Bachelor-Arbeit Word über das Problem des Verstehens in der Bildung. Basierend auf dem Konzept der Philosophie der Erziehung, insbesondere vertreten durch Jan Patocka. Ist dann nicht die allgemeinen Thesen der Pädagogik als Wissenschaft von der Bildung. Es ist daher nicht eine Anleitung, wie man erziehen und ausbilden. Diese Arbeit wird die Erziehung der Gegenstand der philosophischen Begriffe Entwicklung der Persönlichkeit, als ob das Konzept der pädagogischen Ausbildung. Das Ziel der vorliegenden Arbeit wird daher erfassen die wichtigsten Fragen der Toleranz und Verständnis in der Bildung. Eine solche Ausbildung ist philosophisch auf Persönlichkeitsbildung, die auch mit dem Erwerb des lebenslangen Erfahrungen verbunden ist konzentriert. Shaping nicht nur das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft zur anderen, sondern auch sich selbst.

Stichwort:

Bildung, Ausbildung, Verständnis, Austausch, Toleranz, Dialog, Lehrer, Studenten, Paideia

Obsah

Obsah	10
1 Úvod	11
2 Podstata výchovy, výchova jako proces vedení.....	13
2.1 Názor a názornost ve výchově a vzdělávání.....	19
2.2 Návyk a trest	20
2.3 Sebeurčení a objevování svých schopností.....	23
3 Odkaz k Platonovi	26
3.1 Dialog jako předpoklad porozumění	28
3.2 Péče o duši	29
4 Tolerance, sdílení jinakosti druhých jako předpoklad porozumění ve výchově a vzdělávání.....	33
4.1 Úloha učitele a žáka.....	36
4.2 Meze a možnosti výchovy	39
4.3 Souvislost filozofie výchovy s dalšími vědami zabývající se výchovou	48
5 Závěr	50
6 Použitá literatura.....	52

1 Úvod

Cílem výchovy je rozvíjet bohatství, které se nám v naší kultuře dostalo. Je součástí našeho života, každého člověka a je nezbytnou nutností výchovy dále předávat pravdu vychovávajícím. Výchova je nedílnou součástí života z toho důvodu, že se od ní odvíjí budoucí společenský život, společenské vztahy nastupující generace.

Výchova je proces, který již každý zakusil nehledě na role, tedy vychovávajícího a vychovávaného. Ve výchově jsou přítomny dvě hlavní postavy, které se podílejí v tomto procesu. Je jím učitel, ten kdo vede svého svěřence k nějakému cíli a druhou postavou je samotný vychovanec. Ten přejímá některé myšleny svého učitele, tudíž ho svým způsobem ovlivňuje. Jedna entita podmiňuje a tvoří druhou, přitom se však odlišují.

Práce se bude věnovat významu názoru, porozumění a sdílení ve výchově. V první kapitole se pozastavím nad samotnou podstatou výchovy jako procesu vedení. Dále bude následovat podkapitola náhled a názor, kde hraje velkou roli pro pochopení výchovy nazření skutečnosti. Druhou podkapitolou je otázka návyku a trestu v rámci výchovy a vzdělávání. Celá první kapitola je zakončena podkapitolou zaměřující se na sebeurčení a objevování svých schopností.

Jednou z důležitých částí je kapitola věnující se sdílení jinakosti druhých, jako předpoklad porozumění ve výchově a vzdělávání. Jelikož sdílíme tento svět s ostatními a jsme na sebe vázáni určitým vztahem, je nezbytnou nutností naučit se porozumět druhým. Právě škola by měla být tím místem, kde sídlí porozumění.

Postupně se dostáváme k otázce samotných rolí aktérů, které zastávají ve výchovném procesu. Máme proti sobě dvě strany, učitele a žáka. Musí zde dojít ke vzájemnému porozumění, aby výchovná a vzdělávací činnost dospěla ke svému účelu. Další otázka spjata s procesem výchovy a vzdělávání je samozřejmě postavení jednotlivých aktérů tohoto aktu. Dále vymezíme jejich možnosti a meze výchovy.

Pokud se budeme snažit nalézt důležité aspekty procesu výchovy a vzdělávání člověka, musíme se ponořit především do utváření a vývoje vztahů mezi jedincem a společností a v neposlední řadě nesmíme opomenout samotné vnímání člověka, spojené s emocemi, city, cítění sounáležitosti, ve světě, ve kterém se pohybuje. Jedna z nejzákladnějších složek, která vede společnost ke stabilitě a její další existence a rozvíjení směrem kupředu, je výchova a vzdělávání nastupující generace.

V mé práci budu čerpat z vybraných děl české filozofické literatury. Mezi ně jsou řazeni autoři: Jan Patočka¹, Radim Palouš², Zdeněk Kratochvíl³

¹ prof. Dr. Jan Patočka, DrSc., Dr. h. c., byl jedním z nejvýznamnějších českých filosofů 20. století. Zabýval se fenomenologií, filosofií dějin, filosofickým dílem J. A. Komenského, T. G. Masaryka a E. Husserla, českou literaturou, uměním a kulturou. Patočkovu dílo a jeho osobnost výrazně ovlivnily soudobé české myšlení, zejména v kruzích nezávislé inteligence a disentu 60. až 80. let.

² prof. PhDr. Radim Palouš, Dr. h. c. mult., je český filosof, pedagog a komeniolog, mluvčí Charty 77 a v letech 1990–1994 rektor Univerzity Karlovy.

³ doc. PhDr. Zdeněk Kratochvíl, Dr., přednáší na Katedře filosofie a dějin přírodních věd, Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy.

2 Podstata výchovy, výchova jako proces vedení

„Výchova pojatá v antickém smyslu jako doprovázení na cestě k pravdivému poznání“. Takto chápal Platon filozofické pojetí výchovy. Jan Patočka vychází z Platonova pojetí výchovy a o výchově tvrdí: „Vzdělání vždy mělo především předávat a živit kulturní tradici, v jejím rámci umožňovat a dynamizovat vzájemnou komunikaci a v neposlední řadě v sobě udržovalo možnost překračovat tyto tradiční rámce diskurzu ve prospěch jeho vývoje.“⁴

Pro filozofii výchovy je obtížné říci, co je vlastně pojem výchova. Filozofie má totiž spekulativní ráz, neopírá se o žádné vědecké podklady či pokusy, jako tomu je u přírodních věd. Není proto jednoduché definovat pojem výchovy, už jen z toho důvodu, že se filozofie o žádné definice neopírá a ani je sama nevymýšlí. Obecně se filozofie výchovy a vzdělávání nedá definovat jako samostatná specializace filozofie.

„Nemohl jsem tu ještě podávat definici ani rozbor zjevu výchovy. Ale je samozřejmé, že vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž výchova, tudíž pedagogika spočívá na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí.“⁵

⁴ Pešková, J. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. 1/I/2004 – Autumn 2004. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISSN 1214-8725. [cit.2010-03-10]. DOSTUPNÝ na

[www:<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=1&jcid=2](http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=1&jcid=2)

⁵ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. Praha. Studia pedagogika, 1997. 66 s. ISBN 0862-4461. s. 13.

Filozofie výchovy směřuje k lidské podstatě a základu lidství. Nyní se však pokusím přiblížit samou podstatu tohoto filozofického bádání.

V mé práci, jak jsem již zmínil, jsem se zaměřil na vybrané autory české filozofické literatury, kteří se zabývají otázkou výchovy a vzdělávání. K těmto autorům neodmyslitelně patří Jan Patočka, který je klíčovou osobností českého filozofického myšlení. Centrem zájmu tohoto filozofa je výklad člověka a jeho světa.

Člověk, který žije, pohybuje se a vyvíjí se ve světě, je obklopen vědou a jejími poznatky. Ta svět dělá vědecky vysvětlitelným na základě důvěryhodného vědeckého poznání. Svět však není jen spleť těchto vědeckých poznatků, člověk žije také ve světě, který sám vnímá, cítí a emocionálně se k němu vztahuje. Člověka a jeho život nemůžeme tedy pojímat pouze do definic a výkladů přírodních věd. Ty se k člověku staví jako bytosti prostě žijící v tomto světě. K přirozenému světu se neobracíme v pouhé teoretické zvědavosti, která chce prozkoumat strukturu jsoucen jako korelátů struktur zkušenostních průběhů, obracíme se k němu, protože hledáme život v jeho původnosti, smysl věci i svůj vlastní.

Palouš tvrdí, že výchova: „Je jak vy-tahování (Er-ziehung), vy-váděním (e-ducatio), jakoby čerpáním z poskytnutých pramenů, tak i tvorbou (Bildung), účastí na vytváření onoho věčného základu, který se – podobně jako naše zkušenost – každým činem více či méně proměňuje.“⁶

Člověk tedy, jak jsem již zmínil, je bytostí, která se vyskytuje v tomto světě, pohybuje se v něm, disponuje sebeurčením, sebepoznáním. K tomu ho doprovází poznání a výchovné působení v životě.

Člověk usiluje o regulaci svého života a na základě vědění, se snaží o své sebevzdělávání, toto se pak promítá do jeho praktické činnosti.

⁶ Palouš, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3. s. 18.

Jan Patočka uvádí, že proces zrání a učení je proces, který je stejný nejrůznějším živočichům. Jedná se o dva postupy, kterým nic živočišného neuniká, zrání tedy přirozený růst, dozrávání, který stojí na pozadí a učení, jako proces bezděčný. Jde o proces socializace v určité kultuře. Ale člověk je formován ještě jedním aspektem, a to společností. Společnost vede výchovu člověka a tím nejzákladnějším společenským uskupením je rodina. Tím, že člověk je vychováván a vyrůstá v rozdílných rodinách rodině, které vychází z jiné kulturní orientace, je i jeho formování vedeno odlišným způsobem. Od toho se odvíjí utváření možností člověka, podle toho, jaké je jeho kulturní zázemí. Takovýto proces je „formace“.

Formace se dle Patočky rozděluje na bezděčný a uvědomělý proces formace. Uvědomělá výchova je vedena společností a institucemi. Uvádí, že výchova je stanovena trojím momentem: „především tím, že ve společnosti jsou dospělí, to znamená, již zformovaní a nedospělí, ještě nezformovaní, pohromadě, tedy nutným střídáním generací, potom tím, že ti noví jsou právě nehotoví, konečně tím, že členové těchto různých generací patří k sobě, že tato soupatřičnost jim ukládá jisté úkoly. Musí se o sebe starat, např. v přirozeném vztahu rodinném se budují ony přirozené vztahy, ve kterých dospělí se vždycky cítí vázáni povinnostmi k nastupujícím.“⁷

Na tomto příkladě je prokazatelné, že každá společnost je závislá na výchovném působení a je její nedílnou součástí. V tomto případě se jednalo o příklad bezděčné výchovy, kde jsou formace utvářeny z možností, které jsou člověku přirozeně dány.

„Výchova musí plnit především svůj úkol být sebeporozuměním člověka v jeho nedokonalosti, otevřenosti, v jeho svobodě, která může být

⁷

Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 22.

euforií radosti, tvořivosti, nebo těžkým břemenem odpovědnosti, jež se zdá zavalit bezmocného člověka.“⁸

Člověk se nerodí od přírody plně zformovaný. Je typické právě pro člověka, že se postupně může rozvíjet různými směry. Společnost, která má svou strukturu propracovanější soustavu věcí, které jsou považovány za pravou náplň života, se musí formovat ještě jiným způsobem. Nestačí již neuvědomělá formace, ale na scénu přichází formace uvědomělá. To je ta formace, která je příznačná pro společnost s propracovaným systémem výchovných institucí. Tyto instituce jsou záměrně řízené a mají na starost výchovu a vzdělávání lidí.

„Jen člověk je díky své podstatné otevřenosti a nehotovosti (stejně jako je hotové zvíře v dokonalosti svých pudů), nedokonalosti (jako je snad dokonalý a věčný bůh), beztvarosti postaven před úkol, dát si formu výchovou. Kde si národ nebo lidstvo rozhodlo dát formu, uskutečňuje se živoucí a silné sebeporozumění (Selbstver-ständnis), uskutečňuje se vzdělání (Bildung).“⁹

Výchova musí být tedy ve společnosti jistým způsobem specifikována, musí být lidé, kteří se této činnosti budou věnovat. „Výchova je formací, na níž je vychovanec spoluúčasten. Smysl výchovy leží aspoň částečně na vychovanci. Přirozeně, nechce v něm ležet úplně.“¹⁰

„Výchovou se uskutečňuje vzájemné proniknutí ducha vychovatelova s duchem vychovávaného, takže tvoří přitom v podstatě jenom jedno. A protože se to uskutečňuje ve výchově, není výchova nic jiného nežli

⁸ Pelcová, N. *Vzorce lidství: Filosofie o člověku a výchově*. Praha: Nakladatelství ISV. 2001. 160 s. ISBN 80-85866-64-1. s. 146.

⁹ Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 146.

¹⁰ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 26.

pochopení, ba lépe, sebezpochoopení podstaty, skutečnosti poslední, nejzákladnější, kterou je duch.“¹¹

Duch je soubor podmínek našeho chápání skutečnosti, které jsou obsaženy v samotném procesu našeho porozumění. Je zde zařazena naše zkušenost, která není statická, stále se mění a to v důsledku okolností. Prostřednictvím ducha se můžeme dostat ke skutečnosti věci. Výchova si tedy bude klást za cíl přimět člověka, aby si našel cestu a odkryl tak svého ducha.

Patočka se však k tomuto postoji vzájemného proniknutí ducha nestaví zcela kladně. Tvrdí že proniknutí vychází jen z jedné strany a to částečně. Vychovatel učí vychovance, tudíž prostupnost z jedné strany. „Vychovávaný přichází se svým novým fondem. Vychovatel respektuje tento nový fond a chce na vychovaném, aby byl sebou, ne aby byl jím.“¹²

„Jako lidé jsme svobodni, nemusíme přijímat to, co je „dáno“ jako samozřejmé, ale prakticky o všem můžeme pochybovat. Teprve tak objevíme nepochybný základ, jímž je naše pochybování – myšlení, které dokládá existenci nás pochybujících i myšleného, tedy obsahové stránky našeho vědomí.“¹³

Člověk nemá být otrockým způsobem veden, formován, nýbrž výchova má člověka formovat podle určitého vzoru. Má být předpokladem pro něco vlastního. Není tedy uzavřen pouze v mezích svého vychovatele. Je formován podle jistého vzoru svým vychovatelem a taktéž vlivem společnosti.

„Člověk, který má být vychován, musí být povzbuzen k samočinnosti. Proto žádné pevné metodické předpisy, žádný docela pevný program, nýbrž

¹¹ Ibid. s. 38.

¹² Ibid. s. 39.

¹³ Pešková, J. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení.

pěstování toho docela originálního, původního, tvořivého, co v každém člověku podle zásadního přesvědčení aktualitu je. Každý v podstatě jest tvořivý akt.“¹⁴

Palouš míní, že do výchovného a vzdělávacího procesu se musí zapojit nejen učitel ale i vychovanec v tom smyslu, že si je vědom odpovědnosti sebe sama.

„V tomto směru je jedním z nejvýznamnějších úkolů učitelského působení mizet, vymazávat se jako působil. Jistě ne z falešné skromnosti nebo z osobní pokory, nýbrž pro věc výchovy samu: není a nesmí to být učitel, k čemu se má upírat pozornost a veškeré úsilí žáka.“¹⁵

Patočka zastává názor výchovy člověka jako komplexně vychované celistvé bytosti. Nezaměřuje se a neklade tedy důraz na výchovu jednotlivé funkce nebo činnosti člověka. „Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých „vyšších“ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.“¹⁶

Výchova a vzdělání se úzce pojí s kulturním aspektem. Závisí tedy na tom, jakým způsobem která kultura přistupuje k výchovnému a vzdělávacímu procesu. Jelikož výchova, jak říká Patočka, má vést člověka k tomu, aby byl schopen samočinnosti. Příkladem, rozdílného pojetí výchovného procesu je romské etnikum.

„Romská rodina od dětí nežadá, aby se samostatně rozhodovaly, dokonce si to nepřejí. V tradiční romské domácnosti jde "kolektivismus" tak daleko, že dítě nemá svůj vlastní kout a věci, které by byly jeho - vše je ve společném užívání. Osobní úspěch neznamena mnoho. V dětech se nerozvíjí

¹⁴ Ibid. s. 36.

¹⁵ Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. 237 s. ISBN 80-04-25415-2. s. 18.

¹⁶ Ibid. s. 28.

vědomí individuální odpovědnosti za sebe sama, za svůj vlastní život, které je nosným principem evropské kultury. K této odpovědnosti musí škola vést, bez ní by se dítě v současném světě neuplatnilo. Zde však škola působí proti duchu romské rodiny, postupovat takticky a nežádat příliš mnoho, příliš rychle“.¹⁷

2.1 *Názor a názornost ve výchově a vzdělávání*

Pro začátek bych představil slovo názor, které budu nadále používat. V obecném slova smyslu je názor osobním míněním o věcech, o lidech, o světě.

B.Barthelen analyzoval pojem názor ve výchově, došel ke čtyřem východiskům. První jeho východisko je zrakové čítí, které staví do opozice s autoritativním přijímáním. Druhým jeho východiskem je vnímání na základě faktu, na rozdíl od zprostředkovaného nejistého mínění. Třetím je názor představy, kde hlavní úlohu hraje obrazová forma představy. Čtvrté a tedy poslední východisko je názor požitku.

„Celistvé, plné prožívání světa na rozdíl od analyzujícího, racio-prozkoumávání.“¹⁸

Což znamená bezprostřední prožitek v opozici se zprostředkovaným pojmem. Celá struktura tohoto pojmu se dá jednoduše pochopit jako autentické zprostředkování, nebo poznání.

Názornost je tedy jedním z důležitých problémů ve filosofii výchovy. Učitel svým žákům zprostředkovává, dle možností, náhled skutečnosti. Učitel může využít svých jazykových dovedností, nebo při nepochopené reprodukci může využít názornou pomůcku (například interaktivní tabule) k demonstraci

¹⁷ Balabánová, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995. 28 s. ISBN neuvedeno.

¹⁸ Palouš, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004. 127 s. ISBN 80-246-0855-3. s. 14.

jednotlivých objektů. Pak dochází ke vnímání jednotlivých objektů pomocí našich smyslů. Ani samostatné smyslové vnímání však nemusí být dostačujícím prostředkem, jak pochopit věc stejně. Jelikož každý má jiný názor na tutéž věc v jakémkoliv světle. Jednotlivé pomůcky slouží k odražení skutečnosti, které vnímáme našimi smysly – pouze zrcadlíme realitu.

„Pojem Názornosti se netýká skutečnosti samotné, nýbrž nazření té či oné skutečnosti. Nelze tedy pojmem názornost označovat vlastnosti skutečnosti, která má být nazřena.“¹⁹

„Názor otevírá určitý vzhled, a tím je současně také vzhledem do určitého světa. Podobně jako se poklesle mluví o názorném vyučování, tak se mluví i o světovém názoru. Světový názor ať už vědecký nebo jakýkoliv jiný, je ale pro filosofa základem předsudků, je strukturou naší předsudečnosti. Skutečná názornost má právě tyto předsudky prolomit a otevřít netušený svět, ať už geometrický nebo jiný.“²⁰

2.2 *Návyk a trest*

„Člověk je tedy bytost, která sice funguje podle zákonů, její provoz jí však není předem jednoznačně vymezen, naopak je vybavena svobodnou vůlí, darem a údělem volby při neznalosti všech předpokladů, nutností rozhodovat se ze svého dopuštění a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“²¹

Nyní se dostáváme k samotným pojmům návyk a trest, které jsou taktéž nutně spjatý s výchovou a vzděláváním jako procesem vedení. Nejdříve se zaměříme na první z těchto pojmů.

¹⁹ Palouš, R. *Ars docendi*. s. 17.

²⁰ Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1. s. 31.

²¹ Pešková, J.

Samotný pojem návyk označuje chování, které je stereotypní. Na druhé straně je druhý pojem, který stojí v opozici, tvůrčí činnost. „Návyk má znamenat nebezpečné opouštění osobní svobody.“²²

Návyk můžeme rozdělit na dvě složky, z nichž první je to, co bychom měli pěstovat a druhá naopak to, co bychom měli potírat. Příkladem dobrého návyku je dodržování každodenní hygieny. Jestliže se přeneseme na rovinu vzdělávání a výchovy, pak je to kupříkladu opakování a procvičování nezažitých pojmů.

V případě špatných návyků, čili „zlovyků“, se může jednat o neschopnost okamžitého vyjadřování k dané věci, bez častých prodlev, kterých se dopouštějí mnozí z nás, aniž by si uvědomovali špatnost svého návyku. Nejčastěji objevující se je slovo „EHMM“, které je bez jakéhokoliv smyslu, slouží nám pouze pro oddálení naší okamžité reakce, což nám dává více času pro promyšlení následné formulace.

Návyk je důležitou složkou naší výchovy a vzdělávání. Neumím si představit, že bychom mohli fungovat bez zažitých návyků. Některé návyky nám totiž v mnohém ulehčují každodenní život. Příkladem je naprosto běžné ranní vstávání, které známe už od svého dětství. Vstaneme a automaticky jdeme do koupelny, kde vykonáme ranní hygienu. Nemusíme ztrácet čas nad tím, jestli máme hygienu provést. Pokud člověk tedy takto postupuje, nemusí se zabývat zbytečným přemýšlením nad záležitostmi každodennosti, může přemýšlet o věcech složitějších, hodných uvažování.

„Vznikají jakési stavební kostky, které inteligence používá při stavbě svého díla. Kostky aktivity, jakožto to, co je k dispozici hotové, lze jen vzít a

²²

Palouš, R. *Ars docendi*, s. 59.

zasadit na příslušné místo, ba samy se přihlašují, aby jakoby samy, tedy „automaticky“, přispěly k celkovému dílu.“²³

„Takto, díky návykům, se člověk může chovat nekřečovitě, přirozeně.“²⁴

Návyk, jak už jsme si řekli, je ulehčující dovedností, může však přerůst do automatizace naší osobnosti. Potom zde nezůstává místo pro naší vlastní osobitou lidskost. „Návyk se ve stáří stává vášní, tím co člověka zvládá, a nikoliv tím, čím člověk vládne.“²⁵

„Zvláštní úlohu má potom v tomto směru výchova ve škole stáří, kde očista od pout, zneviditelněných návyky dosavadního životaběhu, má obzvláště vhodnou, ale i naléhavou příležitost.“²⁶

S rychlostí nárůstů informací, jejich zpracování a následném přenosu sebou přináší spoustu problémů pro člověka nezasvěceného do tohoto procesu. Může se tedy stát, že jen pasivně přihlíží „zrychlení času“. Příkladem pro nás mohou být někteří členi starší generace, kteří tíhnou k léty prověřeným skutečnostem, z jejich pohledu jednodušším a méně náročným. Tedy taková administrativní činnost spojená s klávesnicí a monitorem, může být pro někoho absolutní tabu. Pro většinu starší generace je veškerá administrativní činnost spojená s perem a papírem. Jsou tedy integrováni do svých návyků, které nehodlají měnit. Nejaktuálnějším příkladem, který zde mohu uvést, je set top box a následné napojení na televizi. Avšak nemohu opomenout univerzitu třetího věku, která stále stoupá v oblíbenosti.

Zde můžeme vidět výuku, kde si osvojují návyky s technikou 21. století. Je důležité, aby je jejich učitel dokázal přesvědčit o zjednodušení a

²³ Palouš, R. *Ars docendi*, s. 60.

²⁴ Ibid., s. 61.

²⁵ Ibid., s. 62.

²⁶ Palouš, R. *K filosofii výchovy*, s. 15.

zlepšení dané práce z jejich oblasti. Pomáhá jím překročit hranice zakotvených návyků. Radim Palouš v díle *Ars docendi* zmiňuje výraz „autentická existence“. Ten vystihuje předchozí úvahu. Člověk je totiž bytost „činná jakožto auto – ens (úvlast), a není mechanismem“. Čili člověk přijímá a určitým způsobem i reaguje. Učení není jen mechanickým procesem, který je stavěn na příčině a následku. Každý může věci přijmout odlišným způsobem, zpřístupnit je sobě samému, brát je na vědomí a snažit se je pochopit, nebo naopak je kategoricky odmítnout. Avšak musíme brát zřetel jak na žáka, tak i na učitele samotného. Obě dvě strany něco chtějí, o něco usilují, něco prožívají.

2.3 Sebeurčení a objevování svých schopností

„Vzdělávání se realizuje v procesu učení. Nejedná se přitom o každý druh učení, ale o učení reflexivní, ve kterém jde o pochopení sebe, ostatních a světa, zabudování poznání do vlastních rozhodnutí, ve kterém se vytváří i určitá distance k věcem a dochází k hodnocení k přehodnocení vlastních postojů a rozhodnutí.“²⁷ Takovýmto způsobem je viděno vzdělávání jako individuální a vede nás k sebeurčení a objevování našich vlastních schopností.

Uvědomování si sebe sama hraje důležitou roli ve vnímání svých vlastních chyb, kterých se dopustíme. Mladý žák si uvědomí svou vlastní autentickou existenci v okamžiku, kdy se dopustí nezdaru. „Co jsem JÁ provedl chybně, špatně, zle, že jsem JÁ nedosáhl svého, toho co jsem JÁ SÁM chtěl? Co by lépe odpovídalo mému záměru? Vyjevuje se a odhaluje pocit odpovědnosti.“²⁸ Žák si již uvědomuje svou osobnost, vnímá své činy a je si též vědom svých neúspěchů, které také dotváří jeho osobnost. *MÚJ*

²⁷ Beneš, M. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 112 s. ISBN 80-86432-40-8. s. 87.

²⁸ Palouš, R. *Ars docendi*, s. 65.

omyl, *MOJE vina, MŮJ nezdar*.²⁹ Trestem v takovéto situaci není nařízení druhé osoby, ale přijetí trestu jako součást svého činu, potom se trest stává součástí osobního života, zvnitřnění tohoto pojmu vede k autentické odpovědnosti. Svoboda sebou nese svévolné rozhodování, vlastní porozumění, ale také i odpovědnost za činy a trest s tím spojený.

Jedním ze základních východisek filozofie výchovy a vzdělávání je vytváření a sebeutváření, vytváření své vlastní identity. Výchova je zasazena mezi póly sebe sebenalézání a utváření jedince. Pracuje na jeho osobnosti

„Člověk má příležitost zakoušet sebetvorbu, vytváření sebe jako identity, jako tvaru, jako těla. V čase se rozprostře tělo-tvar; prostřevší se prostor má setrvalost tvaru. Rozvíjení svých možností jakožto svých je svobodou pobytu - prostor je nutností této svobody: „svobodný rozvrh si vytváří nutnost, jejímž zákonem je jednota, identický tento pobyt.“³⁰

S utvářením jedince, autenticity a s procesem sebenalézání se, je spojen návyk. „Návyky mají ve výchově a výuce své místo jen tehdy, jestliže jsou zasazeny do autentické odpovědnosti, tedy svobody žákovy osobnosti. A zanedbávat trestání ve výchově je zanedbáváním tvorby autentického žáka JÁ.“³¹

Uvědomování si svých schopností přichází poprvé při vnímání sebe, jako někoho kdo něco chce, nebo po něčem touží. Podněcování žádostivosti a uvědomování si jaký on sám je, dále upřené hledění a bedlivé pozorování, to vše nám vypovídá, jak žák přistupuje ke svému nadání. Tím, že se táže, dokazuje tím svou touhu po dosažení pravdy, nějakého vědění. Pokud přestane diskutovat, svou pozornost tedy zarazil.

²⁹ Ibid., s. 65.

³⁰ Palouš, R. *K filosofii výchovy*, s. 15.

³¹ Ibid., s. 65.

„Umět nalézat své pravé místo, své hřivny, umět volit mezi cestami, jimiž se vydá, a potom se díky určitému zvolenému směru vytvářet jako takový. Kázeň je potom uměřeností projevu, totiž schopností neprojevovat se zbytečně, své poklady bedlivě střežit a neplýtvat jimi, tedy být sice otevřený, ale i skrytý, být dávající, ale ne promrhávající to bohatství, které je jedinečným způsobem skýtáno a obhospodařováno.“³²

K tomuto všemu by nás měla vést výchova. Člověk by výchovou měl dospět k tomu, jak se má jako jedinec, pro něhož je význačná jedinečnost, projevovat svými schopnostmi navenek. Je potřeba jistého uchování „tajemství“, tedy neprojevovat zbytečně své „maxima“.

Nalézt své místo ve světě a uplatnit se nějakým způsobem v tomto světě tak, že využiju svých schopností, k tomu by nás měla dovést výchovný a vzdělávací proces. Škola je tedy tím místem, kde k tomuto utváření myšlenek o cílech a smyslu života dochází. Není tomu však stejně u všech kultur. Některé kultury pohlíží na vzdělávací proces s odporem. Vychází ze svých kulturních tradic, kde se bez vzdělávacího procesu taktéž obešli.

„Škola má obecně smysl jako prostředek k dosažení určitých budoucích výhod (např. lepšího profesního uplatnění). To znamená, že přijetí vzdělání, jako hodnoty a žádoucího cíle vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Tento přístup však nebývá pro romskou rodinu typický. Romové se koncentrují především na přítomnost. Postoj romské komunity k čemukoli je pragmatický. Zajímá je především to, co přináší viditelné a okamžité uspokojení, nejlépe materiálního charakteru. Školní prospěch takové uspokojení nepřináší. I z tohoto hlediska se jeví vzdělání jako bezvýznamné.“³³

³² Palouš, R. *K filosofii výchovy*, s. 23.

³³ Vágnerová, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. s. 115.

3 Odkaz k Platonovi

Začneme-li mluvit o filozofii výchovy a jejích kořenech, musíme se pozastavit u postavy antické řecké filosofie, ke které neodmyslitelně patří Platón, přezdívan učitel lidstva. Avšak jeho výchova je pojata v jiném duchu, založena na ctnosti, struktuře ducha prostřednictvím dialogu dospět k pravdě poznání. Proto se jeho kritice nevyhnulo učitelské povolání, které má jinou koncepci a je spojeno se mzdou za tuto profesi.

S pojmem výchovy úzce souvisí antickým pojmem „Paideia“. „Paideia nese svůj význam z platónského podobenství o jeskyni a vyvádění a vynoření z ní.“³⁴

S pojmem „Paideia“ dále pracuje Jan Patočka. „Výchova nebo vzdělání – podle toho jak chceme překládat řecké slovo paideia – patří k základním duchovním kategoriím Řecka. Jan Patočka říká, že paideia je jedním z posvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří, něčím co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako paideia je možné, ale také platí, že paideia probouzí schopnost žasnout nad něčím. Paideia je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá.“³⁵

Výchova, ke které my dnes přistupujeme, je procesem ušlechtilé proměny ve vztahu k nejvyšším hodnotám. „Výchova vždy předpokládá potenci, možnost proměny a vyvedení. Každá taková proměna má své východisko (terminus a quo) a má svůj cíl (terminus ad quem).“³⁶ Při tomto procesu proměny dochází k přesunu od základních představ člověka k novým myšlenkám a představám.

³⁴ Syrovátka, J. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Liberec: Technická univerzita, 1995. 261s. ISBN 80-7083-153-7. s. 21.

³⁵ Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. s. 20.

³⁶ Ibid., s. 24.

„Proměna je niternou záležitostí jedince procházejícího od jedné meze ke druhé.“³⁷ Výchova a vzdělávání je ve filozofii neuchopitelná do rámce nějaké definice. Je zde kladen důraz na jedinečnost člověka. Výchovu a vzdělávání v tomto duchu můžeme pojmut jako „dějinnost individua.“

„Výchova je dějinností individua a jako taková je jeho vnitřním cíleným pohybem.“³⁸

„Filozofie bude pro Platóna záležitostí sice aristokratickou, ale výsostně amatérskou, milovnickou: příkloněností k dobru, kultivovanou odpovědí na působení Eróta. Platónova filozofie nesídlí v učebnicích, které by ji předávaly. Musí se vždy znovu zažehávat. Tato filosofie je způsobem života, bios. Filozofický způsob života pak odpovídá logu, schopnosti interpretovat, tak jako filosofie odpovídá vzdělání, paideia.“³⁹ Vedení duchovního zrání osobnosti, tedy utváření bytosti jakožto zralé bytosti, které vede k dospělosti a vyzrálosti.

V podání Platóna je filozofie teoretickým způsobem života. Důležité je nahlížení, poté každý zakouší svět, ve kterém žije, aby dospěl k pravdě. Jeho filozofie výchovy vychází ze sokratovského pojetí. Toto pojetí nese název „techné maieutiké“ (v překladu „porodnické umění“). Jak už nám název napovídá, jedná se schopnost „rodit, plodit“ myšlenky. Přirovnání porodnického umění se tedy vztahuje k duši.

Tato koncepce se však nevztahuje na každého, jak už jsem zmínil, pro Platóna je filozofie záležitostí aristokratickou, tím má na mysli skupinu lidí, která k tomu má od boha předpoklady. „Platón chápe filosofii jako záležitost „vyvolených“, záležitost aristokratickou, božskou a lidskou silou nevynutitelnou. Jeho filozofická výchova je zaměřena na dospívající a

³⁷ Ibis., s. 25.

³⁸ Syrovátka, J. *Kapitoly z filozofie výchovy*. S. 25.

³⁹ Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. s. 14.

dospělé, a to ještě pouze ne na nemnohé. Navíc i u těchto nemnohých odvisí vše na tom, zda jim to „toho bůh dopřává“.⁴⁰

To je jeden z diametrálních předpokladů vůči dnešnímu pojetí výchovy a vzdělávání, které má za cíl vzdělávat již od velice mladého věku.

3.1 Dialog jako předpoklad porozumění

Platonovo učení o výchově je založeno na propracovaném dialogu. Ten má vést myšlení k hledání nového. „Otázky směřované k neznámému jsou cíleny na dosavadní nevědomost a mají probudit zájem, hledání, mají otevřít obzor, v němž má být formulována odpověď.“⁴¹

Platonovy dialogy se dotýkají otázek zabývajících způsobem lidského myšlení a schopnosti chápání. „Na rozdíl od napodobování jako způsobu naučení existuje lidská dispozice k jazykové komunikaci a činnosti. Velká část obsahu našich znalostí se předává tím, že si osvojujeme a akceptujeme názory a praxi jednání jiných, jež jsou obsaženy v kultuře historicky ustálených formách života s obecně platným rozlišováním a klasifikací předmětů, procesů a událostí.“⁴²

Právě dialog je ten správný způsob k odkrývání pravdy. To je ten správný způsob jak dosáhnout cíle. „Cílem výchovy má být pěstování celistvé, harmonické osobnosti, zdokonalování vrozených vlastností“.⁴³ Tento dialog je specifický v tom smyslu, že vede k novému pochopení. Dialog je jedním ze základních prostředků, který je vychovateli k dispozici. On sám se podílí na mluvení na svém chování a jednání a to ve vztahu ke svým vychovávaným. Tento vztah je nutně spjat s dialogem.

⁴⁰ Ibid., 15.

⁴¹ Syrovátka, J. *Kapitoly z filozofie výchovy*. S. 82.

⁴² Stark, S., Demjančuk, N., Demjančuková, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. 183s. ISBN 80-86473-56-2. s. 26.

⁴³ Ibid. s. 24.

„Nejpřednějším „prostředkem“ této a vůbec lidské komunikace se všeobecně jeví řeč. Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je nakonec tím hlavním řečištěm, v něm proudí poznávání.“⁴⁴

V dialogu musíme mít na vědomí, že se v této komunikaci mohou objevit účastníci, kteří zastávají řadu obecně přejatých představ, názorů, dále různá pojetí hodnot, které jsou typické pro danou kulturu. Dochází tak ke konfrontaci různých členů společenských uskupení, kteří zastávají mínění vycházející z jejich kulturního aspektu.

„Cílem Platonova pojetí výchovy a vzdělání je odůvodnit, že tázání má být nekonečnou řadou otázek. Taková výchova připravuje osobnost k trpělivé reflexivní práci se širokým okruhem názorů a zkušeností, která povede ke vzniku konzistentního a sofistikovaného celku našeho myšlení. Z raných dialogů plyne doporučení všem, kdo se angažují ve výuce a výchově, aby podporovali aktivní zapojení do tohoto procesu osobnosti každého, kdo se vzdělává. Aktivní zapojení umožňuje ověřit správnost našeho přesvědčení, rozšiřuje jeho hranice na základě odhalení nových vztahů a interakcí, odhaluje rozpory mezi přesvědčením a praktickou zkušeností.“⁴⁵

Takto jsou pojaty Platonovy dialogy, které směřují k odhalení pravdy, jakožto cíli. Účastníci dialogů by měli být schopni vytrvalého a trpělivého tázání, směřujícího do nitra osobnosti každého z nich. Je důležité se v dialogu vymanit z působení tradičních, autoritativních pohledů na svět, člověka, poznání, náboženství a vzdělání.

3.2 Péče o duši

V této podkapitole určené odkazu k Platónovi ozřejmím původní pojetí Platonovy „péče o duši“, na kterou navazuje Jan Patočka. Než se ale pustím

⁴⁴ Palouš, R. *K filosofii výchovy*. s. 26.

⁴⁵ Stark, S., Demjančuk, N., Demjančuková, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. s. 28.

do rozboru samotné koncepce péče o duši, je zde třeba uvést Platonův postoj k duši a tělu, jelikož o nich uvažuje rozdílně, setkáváme se tu tedy s dualismem.

Řecký výraz „sóma“ označuje tělo, které je schránkou pro duši, „psyché“. Duše je duch, který existoval již před tímto životem, ale je uvězněn v těle, tedy tělesnost je vnímána jako jakási překážka. Duši je přisuzován pohyb. Tento pohyb je způsoben pohybem myšlenek, tedy hybnou silou je mysl, nús. Právě filosofická výchova je impulsem tohoto pohybu. „Duše není idylickým zdrojem životní harmonie, ale cosi v ní má pečovat o harmonii duše, o harmonii života. Je to péče o „náležité uspořádání duše.“⁴⁶ Duše, která překročí tělesnou schránku, je výrazem její svobody.

„Duše je především životním pohybem, pohybem od vnějších určení člověka a od našich nevědomých předsudků nevzdělaného stavu ke svobodě ve vztahu k pravdivému jsoucnu, ve směřování ke zdroji pravdivosti a jsoucnosti.“⁴⁷

„Pro Platona je mysl, nús, tou schopností duše, která může převzít odpovědnost za vztah nižších částí nebo stavů duše. Právě myslí Platon svěčuje péči o duši, čili filosofii. Tím, že myslí, mysl jaksi alespoň na chvíli „pozastavuje“ naléhavost jiných mohutností duše a otevírá pole odpovědnosti. Tím, že myšlení je současně poznáváním, se mysl vztahuje k bytí „pravých jsoucn“.⁴⁸

„Paideia je výchova, vzdělání je péčí o náležité uspořádání duše. K této péči přitom nepatří jen problematizace všeho vnějšího, neautentického, ale také pozitivní poznání, vědění, epistémé.“⁴⁹

⁴⁶ Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. s. 20.

⁴⁷ Ibid., s. 17.

⁴⁸ Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. s. 34.

⁴⁹ Ibid., s. 20.

Nyní se tedy dostávám k péči o duši. Samotná péče o duši spočívá v učení, výchově a vzdělávání. Pěstování vlastností je podmíněno vrozenými předpoklady každého jedince, které umožňují úspěšnou výchovu. Podstatné vědění získáváme na základě neustálého tázání. Jeho filozofie je směřována k reflexi dotazování.

„Výchova a vzdělání jsou podle Platóna činnostmi vysoce náročnou stejně tak jako činnost vědecká, politická umělecká. Je to činnost vysoce individuální, a proto vyžaduje, aby nejen osobnost vychovatele, učitele, ale také každý jednotlivec pečoval o svou duši.“⁵⁰

Na tradici péče o duši navazuje Jan Patočka. S Patočkovým přirozeným světem úzce souvisí jeho pojetí „péče o duši.“ V jeho pojetí se jedná o lidské vědomí. Duše je otevřená světu, není oddělena, ani vytržena od světa, duše se vrací do světa a snaží se stát jeho součástí. „Duše je otevřená duše“.⁵¹

Patočka tvrdí, že lidská existence není nic, co bychom mohli pokládat za danou, hotovou věc, ale je to něco, čemu musíme porozumět. Výchova u Jana Patočky tedy hraje hlavní roli v jeho pojetí péče o duši. Výchovně formuje člověka, který vede k lepšímu bytí.

Jan Patočka vychází z Platonova Sokrata, který svým dotazováním, se snaží vést lidskou nevědomost k nalézání pravdy. „Jen ten, kdo se ptá, ví o čem je řeč. Ve výchově se především ptáme, jde nám totiž o podstatu vlastního bytí.“⁵² Avšak si zde Palouš pokládá otázku, zdali je Sokrates učitel v pravém slova smyslu.

„Je tedy Sokrates vychovatelem, když vlastně ve chvíli, kdy přijdou na pořad určitá konkrétní tvrzení, jen zpochybňuje, jen rozvíklává to které

⁵⁰ Stark, s., Demjančuk, N., Demjančuková, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. s. 31.

⁵¹ Ibid., s. 181.

⁵² Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 148.

vědění – a sám si vůbec nepočíná jako specializovaný učitel? Co je Sokrates za vychovatele, když si často ani neuvědomuje význam svých slov, když vyhláší, že není moudrý, že není toho či onoho znalý?“⁵³

Palouš tvrdí, že Sokrates je vychovatelem, který není odborný, ale jeho starostí je věc jiná a to nejpodstatnější, jedná se o péči vlastní duše. Je učitelem základní ctnosti, kdy člověk provokuje a nutí svou duši k pohybu, stará se o sebe sama a pečuje tím o svou duši.

Pro Jana Patočku, který vychází z Platonovy koncepce péče o duši, představuje Sokrates ztělesnění příkladného vychovatele.

„Správnou výchovou v jeho pojetí je výchova filozofická a vzorem dokonalého učitele je Sokratés.“⁵⁴

⁵³ Palouš, R. *K filosofii výchovy*. s. 45.

⁵⁴ Stark, S., Demjančuk, N., Demjančuková, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. s. 30.

4 Tolerance, sdílení jinakosti druhých jako předpoklad porozumění ve výchově a vzdělávání

Původ pojmu tolerance se nachází v politickém kontextu. Tento pojem však nezůstává jen v tomto pojetí. V této kapitole se budu zabývat tolerancí a intolerancí v kontextu výchovy a vzdělávání.

„Být na světě znamená pobývat, hrát svou roli ve světlině světa, na jevišti veškerenstva.“⁵⁵

Tolerance závisí na schopnosti, do jaké míry jsme schopni druhého snést. Každý se k věcem staví podle svého konceptuálního schématu. Různý pohled na věc sebou nese odpovídající typ jednání.

„Aby vůbec jsoucno mohlo být, musí být přece právě-tímto-jsoucno; jakožto právě-toto-jsoucno vystavuje tvář, viditelnou z různých stran a v různých úsecích společného dramatu.“⁵⁶

Pinc tvrdí, že „nejde vlastně ani tak o toleranci, co můžeme u druhého očekávat, jako spíš o ohled na meze tolerance a přece i to je tolerancí a nedbání takových mezí je intolerancí.“⁵⁷

Škola, která má za cíl výchovu a vzdělávání jedince by měla být tím místem, kde se každý jedinec naučí vzájemnému porozumění. „Proto je škola prostředím, které nás připravuje na život, vtiskuje nám smysl pro pravidla a jejich nesamozřejmost, proto je místem pro otázky, místem, kde se protrhává každodenní rozvrh a kde sídlí rozumění.“⁵⁸

Svět sdílíme spolu s druhými, jsme na sebe vázáni vztahem, kdy jeden potřebuje druhého. Každé „já“ se vykazuje spolubytím ve světě s druhými.

⁵⁵ Palouš, R. *K filosofii výchovy*. s. 16.

⁵⁶ Ibid. s. 21.

⁵⁷ Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy. Eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 149 s. ISBN 80-7298-004-1. s. 94.

⁵⁸ Ibid., s. 14.

„Patočka říká: Svět získat, zakotvit, zakořenit se v něm je možno pouze prostřednictvím druhých“.“⁵⁹ Dochází ke střetávání kultur, tradic, které dává vzniknout otázce porozumění v tomto společném bytí.

„Zažíváme velikost blízkosti, vytvářející potom různě široká či úzká důvěrná společenství. Avšak i užší blízkost je výrazem blízkosti vůbec, onoho základního bytí pospolu, toho společenství zjednotlivěných jsoucen, nicméně singularit pro vzájemnost, pro život pospolný, pro světové drama, vytváření mnoha herci.“⁶⁰

Výchova vede k samému sebeurčení v našem pobytu. Tímto postojem vedeme život, který je nelhostejný k tomu, jakým způsobem bude naše vlastní bytí vypadat.

„Na světě není mrtvých objektů, svět je společným bydlem; společenství bytostí „na světě“ je základem důvěry, nalézat se v ostatních, pochopovat tuto bytostnou spřízněnost s bytostmi, tuto přízeň světa – to není jen jakýsi odtažitý (abstraktní) zájem diváckého (teoretického) vědění.“⁶¹

Nelhostejný postoj bytí vede k poznávání existence bytí sebe a ostatních v jednom světě. Pokud tedy chceme porozumět druhým, musíme umět poznat sebe sama. „Nedostatečné ocenění sebe sama i nedostatečný vhled do situace jinde může vést ke střídavému přeceňování a zneuznávání, zahleděnosti do sebe, k nedostatku otevřenosti, k nejistotě, podezíravosti.“⁶² Tento postoj je vztahem bytostí k bytí pospolu.

Je důležité se odpoutat od pouhého *uzavřeného* vnitřního zájmu. Zapomíná na původní zájem, který je založen na otevřenosti k něčemu, co je nové. Do

⁵⁹ Michálek, J. *Topologie výchovy. Místo výchovy v životě člověka*. Praha: Oikoymenth, 1996. 92 s. ISBN 80-86005-01-1. s. 37.

⁶⁰ Palouš, R. *K filozofii výchovy*. s. 21.

⁶¹ Ibid., s. 21.

⁶² Horká, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 2000. 127s. s. 41.

popředí se dostávají jen zájmy omezené, které jsou bezprostřední a vychází z uzavření se do sebe.

„Podobně lze zajatce ze známého Platónova jeskynního mýtu pochopit v duchu naší současné zaneprázdněnosti jako spoutané omezenými zájmy a nevědoucí právě pro svou zaujatost o této upoutanosti samé, o svém zajetí, takže jeskyni jako vězení vůbec nevnímají. Teprve odvrácení od stínů mu dává šanci rozpoznat, že se jedná jen o stíny – jakkoli jsou i ty svým způsobem významné, vždyť přece jen nějak zobrazují předlohu – pravou věc, onu bytost, jejímž jedním projevem je i vržený stín.“⁶³

Člověk se musí oprostít od pouhého stínu reality a pokusit se nahlédnout originálnímu světlu „Dobra.“ Vycházíme tedy z Platonova pojetí, kdy stín je falešnou realitou. Odpoutání se od tohoto pouhého klamu, který se nám vnucuje, dosáhneme tehdy, pokud omezíme ustaranou shánčlivost a zaujatost, odsuneme ji na vedlejší kolej, rozeznáme ji jako pouze zájem omezený. Takový to omezený zájem brání v našem bytí směřovat k ohledu spolubytí k ostatním jedincům.

„Ohled či respekt je odstupováním od omezenosti, např. od bezohledné zvůle. Tak je ohled pohybem k všeobecnosti, k celkovosti, je univerzálním činem, obracejícím se k tomu, co přesahuje a zahrnuje to bezohledně úzké. Ohled je v tomto smyslu nejen etickou normou, ale má ontologický význam jakožto hledání a vyslovování společného smyslu.“⁶⁴

Až tehdy, kdy nejsme zaneprázdněny těmito omezenými zájmy, se nám může zjevit samo světlo „Dobra“, tedy sama pravá skutečnost. Zdroj tohoto světla může vrhat stíny pravdy. Samotné oproštění od této falešné reality není zcela jednoduché, musí totiž upustit od zažitého pohledu na věc a vyjít vstříc novému pohledu.

⁶³ Palouš, R. *K filozofii výchovy*. s. 22.

⁶⁴ Ibid. s. 24.

„Hluboký zájem nahrazuje zájmy mělké, člověk se vzchopuje ze své pokleslosti a díky vpravdě originálnímu světlu „Dobra“ se mu vyjasňuje a objasňuje jeho situace bytosti obdařené bytováním a přijímající život co prapůvodní bytostný pohyb na společné půdě světového srozumění.“⁶⁵

Člověk při svém bytování přejímá starost, kterou mu ukládá bytí ve světě, vede svůj pobyt.

„Mnohostranný rozvoj osobnosti každého žáka je považován za základní cíl výchovy – s akcentem na vyváženost, všestrannost osobnostního rozvoje, tzn. Vedle intelektuálního rozvoje je stimulován také rozvoj emocionální, volní sociální etický a estetický. Značný význam je připisován rozvoji autonomie, zodpovědnosti, tolerance, solidarity, respektu k různosti, porozumění pro druhé, kooperace, sebedůvěry, rozvoji demokratických hodnot a občanských kvalit, utváření národního vědomí, výchově k lidským právům a multikulturnímu porozumění.“⁶⁶

4.1 Úloha učitele a žáka

Zde se dostáváme k otázce rolí a úloh aktérů výchovného a vzdělávacího procesu. Učitel má za cíl, dle Jana Patočky, předávat žákovi nejen své poznatky, ale také se snažit pomoci žákovi se překlenout přes generaci předchozí. Generace předcházející žákovi nemá být jen reprodukována, ale má být překročena, obohacena o nové obsahy. Učitel buduje v žákovi něco víc, než bylo předáváno jemu samotnému, tedy měl by svého svěřence nasměrovat tím správným směrem. „Učitel má být překonán žáky“.⁶⁷

⁶⁵ Ibid., s. 23.

⁶⁶ Horká, H. *Výchova pro 21. Století*. s. 40.

⁶⁷ Ibid., s. 182.

Výchova je do jisté míry procesem jednostranným. Je zde zcela jasné kdo vychovává a není tomu naopak. Vychovanec přichází se svými myšlenkami a má být respektován vychovatelem. Vychovatel sám chce, aby vychovanec vycházel z jeho myšlenek pouze do určité míry a nebral je zcela za své.

„Pakliže má nastat zdárný proces, musí poměr vychovancův k vychovateli dostat do sebe moment autority. Co znamená moment autority? Znamená především, že poměr mezi vychovatelem a vychovancem není poměrem rovnosti, nýbrž vychovanec vzhlíží k vychovateli.“⁶⁸

Je důležité, aby se vychovatel, který má určité vzdělání, tedy je kompetentní vykonávat výchovnou činnost v takovéto společenské instituci, jako jsou školy apod., přistupoval také k otázkám lidským. Neměl by tedy pouze vycházet z metodických příruček. Proces výchovy se totiž neodehrává pouze v jedincích, ale také ve vzájemných vztazích, který je založen na tom, aby jedinec do sebe přijímal a dále v sobě prohluboval. Výchova musí být tedy prožívána a prováděna v tomto duchu. Pouze takovýto způsobem může odpovědně plnit svou společenskou funkci.

„Škola je instituce. Zde se děti především učí, jaký je svět, ale neučí se tu už, jak žít, neboť na to neexistuje návod. Na jedné straně je tu cílené výchovatské působení, jež formuje představy o světě a svět i určitým způsobem konstruuje a klasifikuje, na druhé straně je tu i bezmocnost vychovatele, protože jeho vlastní zkušenosti už patří buď jiné době, nebo jsou zkušenostmi jiné generace.“⁶⁹

„Z hlediska vychovatele jsme rozlišovali tři základní impulsy, které charakterizují postavení vychovatelovo. Byl to jednak impuls objektivní, k objektivnímu smyslu danému našemu životu ve vědě, umění, kulturní

⁶⁸ Patočka, Jan. *Filosofie výchovy*. s. 54.

⁶⁹ Naděžda, P. *Vzorci lidství*. s. 140.

tvorbě vůbec atd., jednak impuls k společenství a impuls ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům, kteří podléhají činnosti vychovatelově.“⁷⁰

Patočka dále prohlubuje otázku vztahu vychovance a vychovávaného ve výchovném procesu. Dostáváme se k Patočkovu pojetí výchovy, jakožto zápasu. K pomyslnému zápasu dochází mezi učitelem a jeho svěřencem ve výchovné situaci. Vychovanec totiž není pasivní příjemce, který přijímá nějaké obsahy ze strany vychovatele, nýbrž mezi oběma stranami vzniká určité napětí, které se odvíjí od stupně zralosti a věku vychovance. Vychovanec má svůj osobní život, formuje si ho podle svých představ, avšak není zcela autonomní, je částečně pod vlivem svého učitele.

„To se samo sebou rozumí, že vychovanec má na každém stupni svého vývoje svoje vlastní cíle, své vlastní zájmy, má svůj vlastní svět, který chce co možná nejplněji uplatnit. Ale kdyby vychovatel nechal prostě vychovance samého sobě, nedospěl by vychovanec tam, kam vychovatel jej usměrňuje, na čem vychovateli záleží, to prostě neleží ve směru přirozené expanze tendencí vychovancových v každé dané etapě jeho rozvoje.“⁷¹

Souboj, který probíhá v rámci výchovy mezi vychovancovými okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovance a mezi zformovanou a ustálenou vůlí vychovatele si nemůžeme vykládat, jakou souboj, který by měl vítěze na jedné či druhé straně. Vítěz se v tomto pomyslném souboji neočekává. Mělo by dojít ke kompromisu, avšak přesto mírná převaha se v tomto směru přiklání na stranu vychovance. Ten je totiž naveden na tu správnou životní dráhu svým učitelem. Učitel dále udal formu vychovancově životu, který teď sám vychovanec může obohatit svými individuálními schopnostmi a zaktivuje předané obsahy, které dostanou nový rozměr.

⁷⁰ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 41.

⁷¹ Ibid. s. 42.

4.2 Meze a možnosti výchovy

Je důležité, pokud sledujeme a rozebíráme výchovný proces, mít na paměti možnosti a meze výchovy.

Možnosti výchovy jsou individuální. První rovina možností a mezí výchovy závisí na individuálních schopnostech vychovatele, ale i vychovance. Druhou rovinou je formování, vzdělávání a výchova člověka ve společnosti, ve které žije. Záleží zde na společenském uspořádání a na vzdělanostní úrovni daného společenství, ve kterém samotný akt vzdělávání a výchovy probíhá. Teď jsem tedy zmínil faktory, které ovlivňují výchovu a vzdělávání. Začnu tedy prvním z nich, týkající se možností výchovy ze strany vychovatele a vychovance.

„Každý dobrý vychovatel si dříve nebo později musí položit otázku, zda má vůbec právo vnucovat své pojetí života a hodnot jinému.“⁷²

Vychovatel vede vychovance za určitými cíli, kterou jsou zřejmé jak vychovateli, tak stejně odpovídají i výchovnému systému, ve kterém se proces odehrává. Vychovatel tedy hraje v první fázi významnou roli, jelikož má ve svých rukách cíle i prostředky výchovy. Postupně se stává vychovanec aktivnějším v procesu vzdělávání a účely s výchovnými prostředky, se přesouvají stále více do rukou samotného vychovance. Hlavní roli zde začíná hrát svoboda vychovance, který se již postupně odpoutává od nadvlády vychovatele. „Vzdělání znamená vznik autonomního centra, které již proniká sám smysl, za kterým chce jít, a samočinností získává své prostředky. Výchova se stává sebevýchovou, vzdělání se stává

⁷²

Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 139.

sebevzděláním.“⁷³ „Otevřenost, to je jinak svoboda a svoboda je základ umožňující veškerou výchovu.“⁷⁴

Sebevýchovu a sebevzdělání však nemůžeme chápat jako protiklad k výchově a vzdělání. Sebevýchova sebevzdělávání vychází z prvotního vztahu předpokládající dva jedince, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání. Nikdo nevytváří sám od sebe kulturní hodnoty bez předchozího vyburcování od někoho druhého (vychovatele) a nasměrování k nějakému cíli a smyslu života.

Došli jsme k procesu sebeutváření, kdy jedinec individuálně pracuje na svém vývoji v rámci vzdělávání a výchovy. Nesmíme však opomenout, že náš život je zasazen do historického kontextu. Tudíž nemůžeme považovat individuální tvorbu za naprosto izolovanou vlastní tvorbu. Naše tvorba je reakcí na tvorbu, která už někdy byla vytvořena.

„Tím, že vychovanec do sebe přijal posléze svobodně, autonomně, cíle, jež dávají smysl životu, tím, že je přijal za své a dovede na nich spolupracovat, tím se stal účastem vzdělání. Vzdělanost není nic jiného nežli svobodné přijetí společností akceptovaných, ve společnosti již žijících cílů, jež životu dodávají smysl, a znakem skutečné vzdělanosti je spolupráce na nich.“⁷⁵

Tímto Patočka myslí spolupráci, která se nevztahuje jen na vytváření uměleckých hodnot, či vědeckou tvorbu, ale také schopnost člověka se podílet na kulturním životě a schopnost rozumět věcem. Takovouto spolupráci staví na stejnou rovinu jako právě vytváření nových statků. Nemíjí tedy nutné, aby každý byl spisovatel či badatel nebo se zabýval matematikou, ale důležité je, aby vytvořené kulturní statky měli pro každého skutečný

⁷³ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 48.

⁷⁴ Pelcová, N. *Vzorci lidství*. s. 146.

⁷⁵ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 48.

význam pro jeho život, jistý smysl. Toho dosáhneme vlastním úsilím, vzděláním. Avšak musíme pochopit správný význam tohoto pojmu, tedy vzdělání. Protože se nejedná nikoli o prázdné přejímání spousty vědomostí, ve kterých se nedokážeme orientovat. Patočka varuje před takovýmto pohlcováním mrtvého materiálu. Vytváří klamavý obraz vzdělanosti, který je ošemetný. Protože není těžké se zahltit spoustou materiálu, nevyžaduje to žádné naše úsilí, tedy žádnou naši tvorbu. Jedná se pouze o memorování spousty materiálu, které postrádá našeho vlastního zamyšlení nad věcí.

„Stává se, že tam, kde se zakoření takový falešný názor, vznikají „učené vrstvy“, ale o pravém vzdělání není řeči. To se potom pozná na tom, že ve společnosti, kde se tak děje, se myslí hrubě, bez nuancí, že vládne bezideovost, fráze, konvence. V jejich pevných drahách se pohybuje takřka život všech, to je takřka podepsáno, není skutečné radostné spolutvorby a není rozmanitosti názoru, není jemnosti myšlení a kulturního života vůbec.“⁷⁶

Vylíčili jsme si výchovu, ve které je převládajícím faktorem aktivní výchovné působení. Nyní se postupně dostáváme k procesu formace člověka v rámci společnosti. Tedy jakým způsobem a do jaké míry má společnost vliv na výchovu a vzdělání jedince.

Patočka tyto momenty výchovy uvádí jako ty, které leží mimo vlastní pedagogickou situaci. Co se týče individuálních schopností, které jsou dané nadáním aktérů výchovného procesu, a to zejména vychovancova, je mez výchovy v tomto případě nedána samotnou výchovou. Za tuto mez výchova o sobě nemůže.

Nyní se tedy konečně dostáváme k aspektu, který je odvozen od kulturního uspořádání. Patočka tvrdí, že každý dostává výchovu takovou, která odpovídá jeho společenskému zařazení. Pro příklad se zde dá uvést

⁷⁶

Ibid. s. 49.

příklad naší společnosti, která nemá žádnou vyostřený třídní systém, strukturu s, tudíž zde existuje takřka rovná příležitost ke vzdělání pro všechny jedince.

Je samozřejmě jasné, že není možné, aby všichni členi jedné společnosti dosáhli stejného stupně vzdělání. Někteří z členů společnosti musí zůstat na nižší, základnější úrovni, oproti tomu jiní se dostanou ve vzdělání na vyšší úroveň. To se odvíjí od funkce, kterou mají ve společnosti vykonávat, tato funkce, je ve většině případů jedinci silně předurčena.

„Musíme si uvědomit, že nemá smyslu chtít vštěpovat příslušníkům určitých vrstev ideály a životní smysl, který se může rozvinout jenom v jiné vrstvě společnosti, který se může plným způsobem uskutečnit jen za jiných podmínek.“⁷⁷

Pokud se snažíme takovéto skupině, kde se nepostupuje takovýmto postupem výchovy, předkládat ideály, vyloží si je po svém a nechápou, co vlastně vyjadřují a v čem tkví smysl.

Na toto téma navazuje Patočkova myšlenka národní ideje výchovy. V ní by byla výchova společná ve všech vrstvách společnosti, avšak byl by brán ohled na hloubku a obtížnost výchovy v souvislosti s jednotlivými stupni výchovného a vzdělávacího procesu. Tedy národní myšlenka pojata již od elementárního až po nejvyšší stupeň. Tím je míněna myšlenka jednotícího centra, k němuž se ubírá smysl lidského života. „Nemyslím tím nějaké zvláštní slovní zdůrazňování národní myšlenky, nýbrž konkrétní práci, která ukazuje ve všech jednotlivých činnostech a ve všech jednotlivých předmětech jejich životní důležitost a začleněnost, která sama sebou je společenská a národní.“⁷⁸

⁷⁷ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 45.

⁷⁸ Ibid. s. 46.

Zamýšleným cílem takovéto výchovy je to, aby vychovanec, který začne přemýšlet o smyslu svého života, našel své místo a uplatnil se ve společenství a sdílel identitu se společenstvím, do kterého se narodil.

Jako příkladem, kdy může dojít k nepochopení v rámci výchovného procesu, si můžeme uvést romské etnikum, které je včleněno do naší odlišné kultury, a která má jiné hodnoty. Romské děti nemají stejné znalosti a zkušenosti. Romská rodina má jiné hodnoty a normy. Výchova v romské rodině bývá poměrně volná a nedirektivní. Chybí zde tlak na dodržování mnoha omezení, který je v majoritní společnosti běžný. Pro romské dítě může být škola zátěží i z hlediska dodržování nějakého režimu, na který není zvyklé.

„Romské děti si v rodině neosvojují potřebné návyky a nenaučí se respektovat normy chování, uznávané majoritní společností. Z toho důvodu se jejich projevy mohou občas jevit jako poruchové, pokud si tyto normy osvojí jinde, např. ve škole, mohou je akceptovat pouze formálně, ale nebudou se podle nich řídit. S takovými normami a hodnotami se neidentifikují, protože to nejsou jejich pravidla, ale "gádžovská". Když je poruší, nemají pocit viny. Trest či pokárání proto nejsou vždycky přijímány a prožívány jako spravedlivé.“⁷⁹

Zmínil jsem zde možnosti výchovy, které se odvíjí od schopností jak učitele, tak žáka. Nyní se však dostáváme k samotné společnosti. Vychovanci se dostává takového vzdělání, které je v dané společnosti zakotvené, kterého se daná společnost dopracovala postupným vývojem. Dále může být vychovanci prezentovaná vzdělanost domácí, která je vlastní pro určité společenství, národ. Každá kulturní společenství má odlišné vzdělanostní a výchovné systémy. Vysvětlením proč tomu tak je, tkví

⁷⁹ Vágnerová, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000. 126s. ISBN 80-7083-378-5. s. 117.

v historických okolnostech. Dalším důležitým aspektem je řeč, jazyk. S odlišným jazykem je spjat i jiný způsob myšlení.

„V jazyku je práce staletí, a to práce kulturní, práce spisovatelů, práce jemné společnosti atd. Např. ve francouzském jazyce 17. A 18. Století je práce, která nemá v naší vzdělanosti vůbec žádné analogie. My jsme neprožili dobu zjemnělé dvorní a pak měšťanské společnosti, neprožili jsme takovou klasickou tradici jako Francouzové a k tomu všemu my se dostáváme teprve sekundárně rozumem, studiem, kdežto francouzskému člověku již s jazykem, s jeho ovládnutím a s jeho jemnostmi přemnoho z tohoto kulturního pokladu připlývá.“⁸⁰

Je nutné vycházet z vlastní kultury, která je dynamická, neustále se vyvíjí a rozšiřuje. Není ale separovaná od ostatních cizích kultur. Nám vlastní kultura může také včlenit do svého vzdělanostního systému i cizí prvky.

Cílem společnosti je, aby neustále stoupala úroveň vzdělanosti, stále se vyvíjela. A Patočka podotýká, že se člověk, který je vzdělán, není stavěn jen pro čtení nejrůznějších děl. Je to člověk, který právě díky vzdělání dostal nový obzor, nový náhled na věci. Je to tedy i velice praktická záležitost, jelikož člověk vzdělán je jinak utvářen ve své duševní struktuře než člověk nevzdělaný. Takovýto vzdělaný člověk může přemýšlet a zabývat se složitými otázkami, ale člověk bez vzdělání nemá takovouto možnost, nemá k těmto věcem přístup a zůstanou mu vždy zakryty.

„Tam, kde je skutečně nějaké vzdělání v srdci samého života společenského, celý život nabývá podoby bohatší, jemnější, nějakým způsobem i radostnější a lehčí nežli život lidí, kteří jsou málo kultivováni, kteří zůstali takřka na půli cesty“⁸¹

⁸⁰ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 46.

⁸¹ Ibid. s. 47.

„Vychovávání je proces, který se odehrává v našem světě lidském.“⁸²
Ačkoli bychom tento poznatek mohli považovat za samozřejmý a nic důležitého nám neříkající, není tomu zcela tak. Člověk se totiž pohybuje jak ve světě, ve kterém žije, tak ve světě ve kterém myslí. Naše vzdělání a vědění o světě, kterého se nám dostalo, se značně liší od světa, ve kterém se každý den pohybujeme, který nás obklopuje přírodou a výtvarnými společenstvími, které využíváme ke své potřebě. Také sem samozřejmě patří lidské bytosti, které ve světě nejen žijí, ale také svět prožívají, kulturní statky, neodmyslitelně spjaté s lidskou existencí a v neposlední řadě tu máme zvířata.

Nabízí se nám tu tedy otázka k zamyšlení, který z těchto světů je tou skutečností. Největší vliv na vytváření těchto představ měly moderní přírodní vědy, které vychází z obrazu fyzikálních realit a matematických zákonů. Člověk je zde pojímán jako prostě žijící. Naš prožívaný svět je odsouván na rovinu sekundární reality.

Patočka tvrdí, že právě svět prožívající, přirozený, je bohatší kvalitami, vztahy než svět, který nám představuje moderní věda, která svět dočista objektivizuje. Proces výchovy nemůžeme zařadit do matematicky vykonstruovaného objektivizovaného světa.

„Kde to tedy budeme hledat? Nikde jinde než ve své přirozené zkušenosti. Musíme uvažovat o přirozené zkušenosti, kterou člověk má o výchově. Víme, že výchova, vychovávání, znamená určitou zvláštní situaci. Je vůbec charakteristické pro člověka přirozeného, že ústavičně stojí v nějakých situacích. Pojem situace je takového druhu, že právě čistě objektivními pojmy jej zachytit nelze.“⁸³

⁸² Ibid. s. 50.

⁸³ Ibid. s. 51.

Patočka pojmem situace podává jako něco zvláštního, co charakterizuje člověka a jeho způsob života. Člověk žije ve světě, ve kterém se mění poměry a on na tyto změny ustavičně reaguje. Zvířata také patří mezi ty, kteří prožívají svůj život, vnímají své bytí a mají vliv na vlastní život.

Mezi prožívané věci, nikoli jen konstatované patří i výchova jako situace, při níž jsou v působícím vztahu vychovanec a vychovatel. Do této situace jsou zahrnuty emoce. Každá lidská situace je charakterizována určitými emocionálními prvky, pocity, náladami. Je tomu tedy taktéž i u výchovatské situace, ve které se projevují určité emocionální charaktery. Nemůžeme však konstatovat, že ve výchovné situaci se vyskytují nějaké city, nýbrž tyto emocionální jevy můžeme pojmut jako emocionální přípravu vychovatele. Tato emocionální příprava se ubírá nějakým směrem, elánem.

Elán, který je obsažen ve vychovateli, je složen ze tří nerozlučných momentů situace. Je to tedy „elán k prožití smyslu, ke společenství, s nímž se cítí spjat, a k vychovanci, který je konkrétním objektu jeho práce. To všecko jsou jen tři nerozlučné momenty situace. Nerozlučné v tom smyslu, že má-li vzniknout pozitivní fenomén výchovatský, nesmí chybět ani jeden.“⁸⁴

U vychovatele jsou tyto věci nerozlučné. Podle Patočky je ze tří elánů tím nejsilnějším, ke kterému se vychovatel nejvíce přiklání, elán k společenství. Je to láska ke společenství, vychovatel cítí odpovědnost ochrany a záchrany statků pro lidské společenství. Osud společenství mu není tedy lhostejný.

Posledním momentem, který také patří k trojímu elánu, je elán k vychovanci. Vychovanec je vychovateli podřízen, vychovatel tedy může s vychovancem manipulovat. Právě proto by jeho životní dráhu měl nasměrovat tak, aby ve vlastním životě se svým elánem mířil tím směrem,

⁸⁴

Patočka, Jan. *Filosofie výchovy*. s. 52.

jakým byl usměrněn svým vychovatelem. Ke svému vlastnímu elánu vychovanec dojde takovým způsobem, že ze své individuality přijme hodnoty vychovatelem procítěné, které naplňují smysl jeho života.

Nejedná se však o poddajné přejímání předložených podkladů k uvěření, ale sám vychovanec přistupuje k tomuto jednání tak, že se pokouší kritickým a individuálním pochopením dojít k dané věci. Ačkoliv vychovanci zpočátku není zcela jasný smysl toho, co se s ním děje, vychovatel vede svou činnost cílevědomě s vědomím vysokého cíle.

„Tudíž můžeme říci, že výchova je zápas, který se odehrává v pedagogické situaci a při kterém vychovatel hledí přemoci původní přirozenou pasivitu, či lépe nesvobodu, kterou nachází u vychovance, a proměnit ji v podstatné prožití, v podstatnou spolupráci na tom smyslu, který vychovateli udává věcný cíl jeho činnosti.“⁸⁵

Poznání a porozumění vlastnímu místu ve světě není jen fyziologickým procesem, ale že role noetického subjektu je pro poznání neméně významná než působení vnějšího světa a že toto zjištění má svůj počátek již v 17. století.⁸⁶

Člověk je bytost svobodná, ale existuje tu potřeba lidskou bytost nějakým směrem usměrnit, aby vedla ke správnému cíli. Pečovat o duši svých svěřenců.

Výchova má vždy svůj cíl, není nahodilá, postupuje podle jisté posloupnosti. Postoj nelhostejnosti je důležitý při pohledu žáků i učitelů. Žák má za cíl dospět k nějakému cíli, centru, dojít k pravému jádru věci. Můžeme si zde klást otázku, zda je nutné přejímat názory svých učitelů?

⁸⁵ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 55.

⁸⁶ Pešková, J. *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení*.

Podle Platona, žák, který se snaží dospět k jádru věci, na své cestě k cíli považuje učitele za jakousi autoritu. Tuto autoritu přijímá jako cíl svého dospění. Výchova je u Platona pojata jako nelhostejná a cílená, nikoliv jako ponechání samorostů svému osudu.

4.3 Souvislost filozofie výchovy s dalšími vědami zabývající se výchovou

K výchově se často i dnes přistupuje tak, jako by sám vychovávající předem věděl, jak postupovat ve výchově, co vyučovat a především jakou má mít úlohu.

„V současné době k tomu pak především přispívá vědomí, že máme k dispozici vědy a z nich pak můžeme čerpat jednak ono nepochybné „co“, „totiž vědeckou pravdu o tom, co je“, které vychovávaným postupně předáváme, jednak ono „jak“, totiž vědecky, což nám zprostředkují takové vědecké disciplíny jako je pedagogika a didaktika.“⁸⁷

„Každé vědomé výchovné působení se zakládá na nějakém filosofickém pojetí člověka a jeho vztahu ke světu, na pojetí předpokladů lidského zakoušení světa a jednání.“⁸⁸

Jan Patočka poukazuje na to, že filozofie výchovy má vztah k ostatním vědám. Velice blízko má k pedagogice, o které píše: „Pedagogika jako nauka o výchově má však vždy za předpoklad určitou ideu, smyslu života. A filozofie, která o takovýchto ideách uvažuje, analyzuje tak předpoklady, na nichž je pedagogika vytvořena.“⁸⁹

⁸⁷ Michálek, J. *Topologie výchovy*. s. 13.

⁸⁸ Pešková, J. *Filozofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení*.

⁸⁹ *Ibid.*, s. 181.

Je důležité si tedy uvědomit, že výchova filozoficky pojatá se značně liší od výchovy pedagogické. „Pedagogickou působnost je možno zařizovat podle určitých dat psychologických a vědeckých vůbec tak, aby bylo dosaženo výsledku co nejpřesnějšího, co nejuspokojivějšího, ale celek této působnosti, vzájemné působení živých bytostí v našem lidském světě, takovými daty a poznatky nikterak zachycen není.“⁹⁰

Výchova člověka je v Patočkově učení zasazena do přírodního procesu, avšak odehrává se v lidském prostředí a opírá se o poznatky věd, můžeme jí tedy nazvat kulturním procesem. „Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem společnosti starších.“⁹¹

⁹⁰ Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 40.

⁹¹ Ibid. s. 181.

5 Závěr

Obecně pokládáme za samozřejmost, že se člověk ve škole něco naučí, vedle toho, co v praxi používat třeba nebude i něco důležitého a pravdivého. „Výchova patří k lidskému životu tak neodmyslitelně, že o ní většinou ani nepřemýšlíme, jako nepřemýšlíme o dýchání, dokud nám nepůsobí obtíže. A přece asi výchova patří k člověku jinak než dýchání, vlasy a ruce.“⁹² Výchova není totiž dějem, který by byl možný bez účasti druhých. Výchova je neodmyslitelnou a nutnou součástí lidského života a vede i k udržení společnosti a její kultury.

Pokusil jsem se ukázat, že výchova nespočívá pouze na vychovateli, ale nutnou částí k ní přispívá samotný vychovanec. Ten svým přístupem rozvíjí sebe samotného. Správná výchova má totiž svou formou vedení vzbuzovat ve vychovanci podněty k dotazování, na základě nichž není výchova stavěna pouze na vychovateli ale stejně tak na vychovanci, který se snaží nalézt pravdu a podstatu věci.

Významnou část jsem věnoval porozumění ve výchově, které souvisí s pojetím tolerance a jinakosti druhých. Sdílíme tento svět s ostatními, vcházíme do společné komunikace, tato komunikace jako taková, má určité předpoklady a možnosti, s cílem sejít se u téže věci. Jedním z míst, kde má docházet k podobnému porozumění, je i škola. Porozumění je v podstatě výsledkem výchovy založené na spolupobývání a spojení s pochopením každého obsahu společenství.

Výchova, která je považována za špatnou, je taková, která utkvívá na definicích, jménech a obrazech. Oproti tomu filozoficky založená výchova nám otevírá obzor a vede nás k porozumění.

⁹² Michálek, J. *Výchova a filosofie*. Pedagogika, 1995, roč. XLV. ISSN 3330-3815. s. 110.

Tato bakalářská práce nemůže obsáhnout celý problém filozofie výchovy v pedagogickém procesu. Zaměřil jsem se tedy na význam porozumění ve výchově a vzdělávání, avšak i tato část patřící do filozofie výchovy by byla hodna samostatné práce většího rozsahu.

6 Použitá literatura

1. BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995. 28 s. ISBN neuvedeno.
2. BENEŠ, M. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 112 s. ISBN 80-86432-40-8.
3. GRULICH, V. *Problémy filosofie výchovy. Lidský fenomén a antropologická orientace moderní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 120 s. ISBN neuvedeno.
4. HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 2000. 127s.
ISBN 80-85931-85-0.
5. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.
6. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy. Místo výchovy v životě člověka*. Praha: Oikoymenh, 1996. 92 s. ISBN 80-86005-01-1.
7. MICHÁLEK, J. *Výchova a filosofie*. Pedagogika, 1995, roč. XLV. ISSN 3330-3815.
8. PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004. 127 s.
ISBN 80-246-0855-3.
9. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. 237 s.
ISBN 80-04-25415-2.
10. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991.
ISBN 80-04-25390-3.

11. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Studia pedagogika, 1997. 66 s. ISBN 0862-4461.
12. PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: Filosofie o člověku a výchově*. Praha: Nakladatelství ISV. 2001. 160 s. ISBN 80-85866-64-1.
13. PEŠKOVÁ, J. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. 1/I/2004 – Autumn 2004. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISSN 1214-8725. [cit.2010-03-10].
DOSTUPNÝ Z
WWW: <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jid=1&jcid=2>.
14. PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy. Eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 149 s. ISBN 80-7298-004-1.
15. PINC, Z. *Tradice a otevřenost – výchova a vzdělání*. Pedagogika, 1995, roč. XLV. ISSN 3330-3815.
16. STARK, S., DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. 183s.
ISBN 80-86473-56-2.
17. SYROVÁTKA, J. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Liberec: Technická univerzita, 1995. 261s. ISBN 80-7083-153-7.
18. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000. 126s. ISBN 80-7083-378-5.

